

NEOPLURILINGUISTICO E DIDATTICA INTEGRATIVA DELLA LINGUA, DELLA LETTERATURA E DEL CINEMA NELLA CLASSE DI LINGUA STRANIERA

Simona Bartoli Kucher¹

1. INTRODUZIONE

La nostra concezione di didattica integrativa della lingua, della letteratura e del film di lingua straniera si basa su una rete di testi connessi dal loro carattere transmediale e dall'uso di codici linguistici plurali (Vattimo, Welsch, 1998; Bartoli Kucher, 2019). In questo paradigma di ricerca è la visione della 'rete' (Welsch, 2003: 19) a costituire il termine ombrello sotto il quale si raccolgono testi letterari e filmici nati nei nostri anni negli interstizi tra lingue e culture (Bhabha, 1994: 4). Secondo Bhabha nel mondo moderno è fondamentale prendere le distanze dalle narrazioni relative a soggettività ordinarie come razza, genere, generazione, situazione istituzionale, ambiente geopolitico e orientamento sessuale, mettendo invece al centro «those moments or processes that are produced in the articulations of cultural differences» (Bhabha, 1994: 2).

In questo contributo ci occuperemo del romanzo di Laila Wadia, *Amiche per la pelle* (Wadia, 2007a), e del suo adattamento cinematografico intitolato *Babylon Sisters* (regia di Gigi Roccati, 2017): entrambi i testi occupano "spazi di mezzo" perché è da una «international dimension both within the margins of the nation-space and the boundaries in-between nations and peoples» (Bhabha, 1994: 4) che prendono le mosse.

Sia il testo letterario che quello filmico sono accomunati dal loro ibridismo culturale e dal neoplurilinguismo dell'Italia contemporanea, da quel "quarto asse" dello spazio linguistico italiano in cui, accanto alla lingua standard, ~~accanto~~ ai dialetti e alle lingue minoritarie di antico insediamento, si stanno inserendo le lingue immigrate (Vedovelli, 2015: 95). Ci proponiamo di dimostrare che queste narrazioni possono diventare molto produttive sia nella classe di italiano come lingua straniera, che nella classe di italiano come lingua seconda.

2. SPAZI DI MEZZO

Nel microcosmo multiculturale dell'immaginaria via Ungaretti di Trieste, quattro 'amiche per la pelle' vivono in uno spazio plurilingue in cui sono presenti tutte le lingue dei contesti di immigrazione: l'italiano, i dialetti, le lingue straniere di comunicazione internazionale, le varietà interlinguistiche di italiano sviluppate dagli immigrati (Vedovelli, 2017: 20). *Amiche per la pelle* (2007a) è il titolo scelto dagli editori per la fiaba multiculturale della narrastoria italo indiana Laila Wadia, nata a Bombay, poliglotta fin da bambina, la cui prima lingua di scrittura è stata l'inglese, la cui lingua di scrittura è diventata l'italiano quando dopo i venti anni si è trasferita a Trieste scegliendola come *word language*. Per

¹ Karl-Franzens-Universität Graz.

questo Wadia aveva inizialmente deciso di dare al suo romanzo il titolo di *Via Ungaretti*, in omaggio al grande poeta multiculturale e translingue, che come lei e altri autori e autrici contemporanei ha scelto l'italiano come lingua di espressione letteraria². È Wadia stessa a definirsi narrastorie piuttosto che scrittrice. Nella cultura indiana la funzione del narrastorie è quella di portare le storie da un villaggio all'altro per far conoscere realtà diverse: «una persona che non racconta agli altri, ma racconta con gli altri» (Wadia, 2016 online)³.

In *Amiche per la pelle* Wadia racconta le vicissitudini di tanti personaggi di culture diverse, collocando la sua narrazione in uno spazio linguistico ampio in cui passa dal triestino del burbero e razzista Professor Rosso alle varietà interlinguistiche dell'italiano appreso spontaneamente dagli altri inquilini immigrati. Si tratta di una coppia albanese, di una famiglia bosniaca, di una famiglia cinese e di una famiglia indiana, confrontate fin dall'incipit del romanzo con un'ingiunzione di sfratto che sconvolge la loro semplice vita quotidiana. La storia è raccontata dalla voce narrante di Shanti Kumar, una giovane indiana arrivata a Trieste con la piccola Kamla e il marito Ashok che fa il cameriere in un ristorante indiano.

Per l'inquilina cinese Meigui, «più nota come Boccio di Rosa» (Wadia, 2007: 8), il vecchio Signor Rosso⁴ è il «signol Lo So» (Wadia, 2007: 14): l'interlingua dei sinofoni li porta a modificare il suono /r/ sostituendolo con /l/ (Costamagna, 2010:53). Riportiamo un breve spaccato dell'interazione plurilingue nel contesto delle scaramucce quotidiane tra gli inquilini di via Ungaretti. In questo caso il battibecco riguarda i gatti, che secondo l'unico italiano della palazzina vengono mangiati dagli immigrati, da lui chiamati 'negri' indipendentemente dal colore della pelle:

- **B.** «Ma signol/Lo So, ma signol/Lo So»
- **R.** «Sai dire qualcos'altro oltre "lo so", negra?»
- **B.** «Io non mangiale gatto! Tuo gatto *molile, mistel Lo So*. Gatto di *stlada fale* vita difficile e molti *molile*. Capito, *signol Lo So*»
- **R.** «Pensavo che solo i vicentini erano *mania gatti*. Ora so che anche voi sporchi negri mangiate gatti per sfamare i milioni di musci neri che mettete al mondo come conigli!» (Wadia, 2007a: 14).

Per Kamla il 'Signor Lo So' – che da un lato disprezza i suoi inquilini, dall'altro usa la sua pensione da invalido civile per sfamare i gatti randagi del quartiere – diventa un nonno, nonostante gli ostacoli iniziali posti dai pregiudizi del vecchio:

«Non hai paura di me?» ha domandato il signor Rosso. «I tuoi amici sono tutti terrorizzati. Io sono un vecchio pazzo che mangia i bambini che danno fastidio!» (Wadia, 2007a: 17),

ma anche della comunità indiana di appartenenza. Quando Kamla comincia a frequentare la casa del burbero triestino – lei ha finalmente trovato un nonno, lui una inaspettata fonte di giovinezza – è il padre a obiettare che la bambina passi troppo tempo con «quel signore bizzarro che odiava gli stranieri e le riempiva la testa di strane poesie» (ivi: 29).

² Questa affermazione è stata fatta da Wadia stessa quando ha incontrato il 30.5.2018 le studentesse e gli studenti dell'Istituto di Romanistica dell'Università di Graz. Oltre a Wadia, pensiamo ad Amara Lakhous, a Jhumpa Lahiri, a Gezim Hajdari, a Helena Janeczek.

³ Intervista di Lorenzo Mari (2 marzo 2016).

⁴ Le battute di Boccio di rosa saranno precedute dalla lettera **B**, quelle del Signor Rosso saranno precedute dalla lettera **R**. Riportiamo in corsivo l'interlingua della parlante sinofona.

La fiaba multiculturale di Wadia rispecchia, anche attraverso l'interlingua dei migranti, lo scontro di culture a causa di difficoltà linguistiche e pratiche culturali diverse.

In modo analogo è strutturata la fiaba multiculturale della trasposizione cinematografica di Roccati, raccontata dalla voce fuori campo di Kamla, diventata Camilla per il Professor Leone. La storia comincia anche in questo caso dall'incontro-scontro tra culture nella palazzina di Via Ungaretti in cui le quattro famiglie provengono dall'India, dalla Turchia, dalla Croazia e dalla Cina. Passando attraverso stereotipi e pregiudizi, la fiaba si conclude con un modello di interazione positiva, realizzata in musica dalle donne del quartiere grazie a una scuola di ballo.

Osserviamo lo scontro di culture nel film di Roccati, attraverso l'interazione plurilingue dei coniugi Shanti e Ashok Kumar. Le "amiche per la pelle", dopo l'ingiunzione di sfratto e l'iniziale disperazione per la perdita del loro «rifugio» (Wadia, 2007a: 86), stanno finalmente pianificando di aprire una scuola di ballo in cui sarà proprio Shanti a ricoprire il ruolo di insegnante.

Quando Ashok vede la moglie tornare a casa insieme alle amiche, solidali e allegre nei loro vestiti alla moda, le rivolge uno sguardo di rimprovero e dissenso.

Shanti gli si avvicina e comincia a parlargli in hindi. Riportiamo le battute del dialogo tra i due, che comincia in hindi e viene tradotto nel film dai sottotitoli italiani, per finire poi in italiano standard (*Babylon Sisters*, 2017: 48:40-49:13)⁵:

- **S.** Cosa c'è che non va? (lingua originale hindi, sottotitoli italiani)
- **A.** Perché sei vestita così (hindi, sottotitoli italiani)
- **S.** Sono uscita con loro (hindi, sottotitoli italiani)
- **A.** Dov'è Kamla? L'hai lasciata sola? Sei pazza? Dov'è Kamla? (hindi, sottotitoli italiani)
- **S. in italiano.** Sta con il Professore
- **A.:** Eh?
- **S.: in italiano** Sta con il professore
- **A.:** Cosa ti avevo detto riguardo a quel vecchio? (hindi, sottotitoli italiani)

L'alternanza di codici nell'interazione plurilingue quotidiana si carica di valori sociali e culturali. Alla vista di Shanti, vestita all'italiana e in giro spensierata con le amiche, Ashok si cala nel ruolo di maschio dominatore che vuole avere l'ultima parola nella gestione della famiglia e nell'educazione della figlia. La donna inizialmente accetta il ruolo di moglie sottomessa, già vittima di un matrimonio combinato secondo le tradizioni indiane⁶ e gli risponde in hindi. Quando Ashok la rimprovera per aver lasciato uscire la loro bambina con il vecchio – una madre indiana non può affidare la figlia a un uomo, tanto più a un uomo di una cultura diversa dalla propria – Shanti gli risponde in italiano. Ha capito che frequentare il professore può essere per sua figlia un modo per migliorare la propria competenza linguistica, riflettendola anche sullo spazio linguistico dei genitori, per aiutarli a interagire meglio nella società.

Nel film di Roccati sul tema dell'immigrazione, alla cui sceneggiatura ha collaborato la stessa Wadia, protagonista è lo spazio plurilingue, un viaggio progressivo verso «il plurilinguismo del nuovo contesto di vita» (Vedovelli, 2017: 16-17) delle quattro famiglie immigrate.

⁵ Indicheremo con **S.** le battute di Shanti, con **A.** quelle del marito Ashok.

⁶ «Ma tutte le mie amiche hanno avuto matrimoni combinati. Da noi è questa la tradizione. Non conosciamo altro, e perciò lo accettiamo senza fare storie» (Wadia, 2007: 49).

Che le sequenze del romanzo e del film possano offrire, in una classe di italiano come lingua straniera o come lingua seconda, occasioni autentiche di produzione orale e di produzione scritta, non c'è neanche bisogno di sottolinearlo.

Cercheremo di offrire nel testo che segue degli spunti operativi specifici, basati sulla nostra esperienza didattica del semestre estivo 2018/2019, conclusosi con l'incontro di Laila Wadia con gli studenti dell'Università di Graz.

3. RENDERE OPERATIVI GLI SPAZI DI MEZZO NELLA CLASSE DI LINGUA STRANIERA

La didattica integrativa della lingua, della letteratura e del cinema è un ambito di studi che fa dell'integrazione tra prospettive linguistiche applicate e semiotiche uno dei fondamenti della propria identità (Bartoli Kucher, 2019). Il tratto 'integrazione' indica l'allargamento dell'oggetto e della prospettiva dell'analisi a una pluralità di linguaggi e di lingue, prospettiva adeguata alla complessa rete comunicazionale del mondo globale. Il fulcro di questo paradigma didattico sta proprio nei testi transculturali, nei testi prodotti negli spazi di mezzo, caratterizzati dalla mescolanza, dalla contaminazione di lingue e culture. Il plusvalore didattico dei testi letterari e filmici transculturali, spesso basati su esperienze dirette dei loro autori, esperienze raggiunte anche e soprattutto attraverso la presa di coscienza critica dell'interculturalità della realtà quotidiana, sta proprio nel fatto che gli apprendenti riescono a diventare attanti (Fäcke, 2010: 80ss; Hallet, 2010: 10ss). Alcuni si riconosceranno nelle esperienze raccontate, altri si sentiranno invitati a reagire, a cambiare prospettiva.

Il plurilinguismo di questi testi ci pare ideale per rendere operativo il cambio di paradigma auspicato dai nuovi descrittori del *CEFR Companion volume with new descriptors* (Council of Europe, 2018) in cui le competenze plurilinguistiche e pluriculturali rappresentano una delle principali risorse educative. Lo stesso si può dire per quanto riguarda il rapporto con i testi letterari, visto che i nuovi descrittori ne declinano le possibilità a partire dal livello dei principianti.

3.1. Testi multimodali e plurilinguismo

Partiamo dalla copertina e dal titolo del romanzo: la caratteristica più rilevante di questi due elementi è la 'spettacolarizzazione' (Held, 2009: 126). Anche in una classe di principianti, in una società dominata come la nostra dall'*Iconic turn*, un'immagine connessa a un titolo – la copertina di un testo letterario come il cover di un film o di una rivista – rappresenta uno stimolo fondamentale all'apprendimento.

Secondo Held (2009: 125-126) la strategia iconica di questo tipo di testi si riconduce da un lato alla funzione incoativa dello *spectare*, responsabile della funzione dell'attenzione, dall'altro lato alla funzione durativa dell'osservare, collegata al piacere estetico, il che determina in chi guarda e legge un processo individuale di comprensione e interpretazione.

Perciò si può parlare non solo di un consumo passivo del lettore/osservatore, ma anche di un processo di comprensione estremamente attivo e consapevole del *text spectacle*.

Una risorsa multimodale che può essere resa molto produttiva nella didattica delle lingue straniere invitando a descrivere l'immagine e a fare in lingua straniera ipotesi sul suo significato (Hecke, Surkamp, 2010; Hallet, 2016: 283-287). Se le immagini vengono considerate parte integrante di un contesto discorsivo polisemico, consentono di sviluppare competenze discorsive multimodali anche nell'insegnamento delle lingue straniere (Hallet, 2010: 52).

In una classe di italiano come lingua straniera o seconda, a scuola o all'università, il titolo del romanzo può diventare oggetto di mediazione linguistica e culturale. Non si può dimenticare che il *Companion Volume* del 2018, rispetto alla versione del QCER del 2001, ha fatto della mediazione un concetto multidimensionale i cui nuovi descrittori declinano anche gli ambiti delle competenze plurilinguistiche e pluriculturali rese necessarie dall'emergere delle nuove esigenze della società. In classi eterogenee come quelle odierne è fondamentale dare spazio alle rispettive lingue madri, da un lato perché l'apprendimento e l'uso della lingua madre rappresenta uno dei fondamentali diritti dell'uomo (Delanoy, 2014), dall'altro perché il ruolo della formazione è quello di preparare gli apprendenti a interagire in una società plurilingue e pluriculturale (Belke, 2012: 27; Roche, 2013: 5 e 265).

La mediazione del titolo del romanzo di Wadia in tutte le lingue parlate in classe, rappresenta nell'insegnamento delle lingue straniere la possibilità di un approccio ludico al plurilinguismo, oltre che la possibilità di dare spazio in ambienti eterogenei alle diverse lingue di provenienza.

La tabella che segue riflette un'attività realizzata in una lezione di didattica della letteratura dell'Università di Graz da insegnanti in formazione, con la prospettiva di proporla alle loro future classi di apprendenti, anche principianti⁷.

Tabella 1. *Amiche per la pelle in tutte le lingue*



**PIÙ LIBRI
PIÙ LIBERI**

AMICHE PER LA PELLE

- *Amies pour la vie*
- *Uña y carne*
- *Prietene pe viață*
- *Amigas do peito*
- Другарице за цео живот (serbo).
- *Najbolje prijateljice* (croato)
- *Asdikaa al omor* (arabo: amiche per l'eternità)
- *Jigar ke tukde* (hindi: amiche per il fegato)
- *shoqë per kokë* (albanese: amiche per la testa)

3

Come si vede dalla tabella, si è partiti con la mediazione del titolo nelle lingue romanze insegnate all'Istituto di Romanistica di Graz, il che ha risvegliato negli apprendenti la consapevolezza delle somiglianze linguistiche e culturali tra italiano, francese, spagnolo, portoghese e rumeno, creando in questo modo un ponte per il passaggio dall'intercomprensione spontanea a quella guidata (cfr. Benucci, 2015: 35). Si è passati poi alle lingue di origine degli apprendenti presenti nel contesto d'azione. In una

⁷ Le studentesse e gli studenti del corso di 'Didattica della letteratura' e di 'Competenza scritta in contesto professionale' del semestre estivo 2018, informati della mia intenzione di scrivere un saggio sul tema e sugli argomenti del corso, mi hanno autorizzato a usare i materiali realizzati in gruppo durante le lezioni.

prospettiva linguistica e culturale concreta, è emerso che l'espressione idiomatica in questione presenta molte somiglianze anche in lingue diverse da quelle romanze.

In hindi p.e. non è la 'pelle' che sta per la 'vita', ma il 'fegato', in albanese la 'testa'. L'espressione idiomatica "amiche per la pelle" significa dunque anche in altre lingue "dare la vita per qualcun altro": un'attività di questo genere rappresenta un modo per condividere la cultura.

L'attività plurilingue di mediazione ha offerto occasione di parlare in lingua straniera delle caratteristiche delle lingue e delle culture presenti nel gruppo classe. Attività dello stesso tipo possono essere offerte anche a scuola a tutti i livelli, calibrando la discussione in base alle competenze linguistiche comunicative della classe.

3.2. *Dal language awareness al cultural awareness*

Da quando la realtà della scuola è caratterizzata da classi eterogenee, è fuori dubbio la necessità educativa di riflettere e far riflettere sulla possibilità di un rapporto dialogico tra lingue e culture diverse che, proprio nell'insegnamento delle lingue straniere, potrebbe assumere la funzione di sensibilizzare gli apprendenti nei confronti della pluralità e dell'ibridismo di culture, di lingue – e quindi di identità – determinate dai processi migratori.

Nella nostra attività didattica universitaria abbiamo visto che la microsocietà del romanzo di Wadia, i cui personaggi sono cresciuti nell' *In-Between*, motiva gli studenti – all'università durante la formazione, successivamente come futuri insegnanti di lingue straniere – a riflettere e a far riflettere sul *métissage* culturale della società e sui processi identitari tipici dei processi transculturali (Schumann, 2008: 92)⁸.

La società delle amiche di origini diverse, raccontata da Wadia, assomiglia al luogo interculturale definito da Bhabha «terzo spazio» (Bhabha, 1994: 219). Le vicende delle famiglie immigrate della palazzina di via Ungaretti offrono agli apprendenti storie attuali, vicine a quelle della loro realtà, rappresentative del mondo contemporaneo. In chiave didattica costituiscono occasioni autentiche di competenza ricettiva e di competenza produttiva, creando la possibilità di competenze interculturali/transculturali.

Nel testo che segue individueremo alcune situazioni di interazione culturale attraverso le quali le *amiche per la pelle* reagiscono alle difficoltà quotidiane (cfr. Lazzari, 2014).

Per quanto riguarda le attività didattiche, proporremo un *choice board* di compiti di riflessione orale e di riflessione scritta in lingua straniera sui temi presentati (Surkamp, Nünning, 2014: 63; Bartoli Kucher, 2016: 229-231).

a) Le donne appartenenti a culture diverse nel condominio fatiscente di via Ungaretti si alleano per imparare l'interazione sociale attraverso **P'apprendimento della lingua**. Sanno che la lingua è un elemento fondamentale di identità e di integrazione. Il lettore lo apprende dalla voce narrante di Shanti:

Guardo le donne sedute attorno al mio tavolo. Siamo così diverse e allo stesso tempo così simili [...].

⁸ Rimandiamo allo studio empirico realizzato da chi scrive tra il 2015 e il 2018 sulla base delle attività del progetto "Scritture in viaggio/ مسافرة كتابات / Schreiben unterwegs", che ha portato nelle aule dell'Università di Graz Sumaya Abdel Qader, Amara Lakhous (2015), Igiaba Scego (2017), Laila Wadia (2018), Carmine Abate (2019). I dati della documentazione hanno consentito di rilevare la ricezione dei testi letterari transculturali (nati dall'intreccio di lingue e culture) da parte degli insegnanti di lingua in formazione, la loro intenzione di usarli nelle future attività di insegnamento. Si veda in proposito: Bartoli Kucher, 2019: 77-126 (Sezione 3).

La cosa che mi colpisce di più di questo piccolo e perfetto mondo multiculturale che siamo riusciti a creare in via Ungaretti 25 è l'idioma in cui ci confidiamo le cose. Provenienti dai quattro angoli del mondo, ci troviamo in questo stretto lembo di terra, [...] a comprenderci in una lingua adottiva. È uno sforzo che abbiamo fatto noi, non per semplice necessità, ma per la voglia di diventare amiche, di poter andare oltre un semplice «Buongiorno, come stai?» scambiato per le scale (Wadia, 2007a: 46-47).

Le donne di via Ungaretti, consapevoli dell'importanza «di abbattere il muro linguistico» (ivi: 47), hanno trovato un'ex insegnante di scuola media che insieme ai fondamenti della grammatica e della fonologia, cerca d'inculcare alle sue alunne multiculturali l'importanza della libertà e dell'emancipazione femminile, valori alle volte non noti «a chi è nato altrove» (Wadia, 2007a: 48).

b) L'accettazione della pluralità delle culture passa anche attraverso **il cibo**. Accettando e conoscendo il cibo del paese in cui si vive, si può contribuire ad amalgamarsi con la cultura di accoglienza, mantenendo intatta la propria diversità “senza per questo perdere la specificità della propria identità originaria (intervista a Wadia, online 2016: 3). È la bosniaca Marinka, venuta in Italia dopo la traumatica esperienza della guerra nei Balcani, a preparare per le amiche la *jota*, tipico piatto triestino, perché: «Se vogliamo integrarci, dobbiamo iniziare mangiando il loro cibo, non credete?»⁹ (Wadia, 2007a: 46).

All'inizio della storia Marinka cerca di cancellare la propria identità di partenza perché «non vuole avere niente a che fare con il suo paese. Più di tutte [...], Marinka vuole integrarsi, dimenticare il passato, diventare italiana» (Id.). Nel corso degli eventi il suo atteggiamento però cambia: dopo un difficile e doloroso percorso di assimilazione, sarà la musica bosniaca a farla riappacificare con la propria cultura, a insegnarle a considerare la pluralità come ricchezza e valore.

c) Il percorso di accettazione e di mescolanza con la cultura italiana si manifesta, oltre che attraverso la lingua e il cibo, anche attraverso **l'abbigliamento**. Shanti rinuncia a portare il sari perché il clima triestino richiede un altro tipo di abiti:

[...] ora indosso quasi sempre i pantaloni [...] invece degli abiti indiani che usavo prima.

All'inizio temevo che Ashok si sarebbe arrabbiato, ma lui non ha battuto ciglio. Anzi, ha detto solo che i pantaloni sono più pratici in questo clima così freddo [...] (Wadia, 2007a: 33).

d) È proprio l'io narrante a riuscire a «incarnare l'ideale **d'identità ibrida o multipla**, acquisita in Occidente» (Lazzari, 2014: 7). Questa caratteristica multiculturale viene espressa sia dall'arredamento del suo appartamento:

Il mio soggiorno riflette la vita che ci è stata offerta in occidente. Si respira una vaga nostalgia per la madrepatria, che si ritrova nei cuscini colorati sparpagliati per la stanza e nelle miniature mogul su seta che Ashok ha appeso dietro al divano (Wadia, 2007a: 34-35),

che dalla sua identità personale:

⁹ Il tema del cibo come collante identitario viene affrontato da Wadia anche in altri testi: rimandiamo al testo breve *Curry di pollo* (2005), oltre che alla raccolta di racconti *Mondopentola*, curata dalla stessa Wadia (2007b).

Per anni e anni io e le mie vicine abbiamo cercato di mimetizzarci, ma ora ho voglia di far vedere chi sono davvero: Shanti Kumar, una donna quasi trentenne dell'India centrale, tenera ma tenace, con un suo lavoro indipendente di babysitter, che parla benino l'italiano e ama cucinare il curry. Sono diventata una specie di ibrido culturale e linguistico [...] (ivi.: 119).

La storia multiculturale delle amiche di via Ungaretti e delle loro famiglie viene raccontata in un linguaggio chiaro che affronta, come si è visto, molti temi vicini alla realtà degli apprendenti. Una volta fornite le fondamentali coordinate della storia (chi/che cosa/quando/dove/perché?), anche a scuola si possono far leggere singoli capitoli del romanzo, o pagine scelte a seconda del livello di competenza linguistico comunicativa del gruppo classe, o anche singole sequenze dell'adattamento cinematografico.

Testi narrativi transculturali come quelli di Wadia rappresentano «corpora importanti per i processi di apprendimento linguistico, proprio perché da un lato declinano forme di espressione descrittive e comunicative, coinvolgendo dall'altro – in base al loro potenziale di autenticità [...] – il piano emotivo e riflessivo» (Bartoli Kucher, 2019: 13).

Nel *choice board* che segue, abbiamo raccolto alcune delle proposte emerse dai lavori di gruppo delle studentesse e degli studenti dell'Università di Graz che, nel semestre invernale 2018/2019 hanno lavorato sui testi letterari e sul film di Roccati¹⁰, preparando nelle ore di tirocinio gli scolari e le scolare di un ginnasio sia al lavoro sui testi letterari, che all'incontro del 29 e del 30 maggio 2018 con l'autrice.

Tutte le attività didattiche si orientano ai nuovi descrittori del *CEFR Companion volume*, che prevedono per tutti i livelli la capacità di esprimere una risposta personale ai testi creativi come quelli letterari, considerati idonei a suscitare empatia nei lettori apprendenti (Council of Europe, 2018: 116). Il paradigma delle emozioni ricorre infatti in ognuno dei livelli di competenza.

Le attività didattiche che riportiamo sono solo esemplificative: possono venire modificate in riferimento al livello di competenza degli apprendenti, e/o in base ai diversi temi scelti di questo o di altri testi letterari o filmici.

Tabella 2: *choice board*

<p>Offrire agli apprendenti storie attuali, vicine a quelle della loro realtà, rappresentative del mondo contemporaneo.</p> <p>Mettiti nei panni di Shanti. Vuoi convincere Ashok dell'importanza che vostra figlia frequenti il Professor Rosso.</p> <p>Mettiti nei panni di Kamla e cerca di convincere tuo padre o tua madre.</p>	<p>DIALOGO</p> <p>Mettetevi nei panni delle 'amiche per la pelle' e discutete sul modo migliore per convincere il padrone di casa a non darvi lo sfratto.</p>	<p>LETTERA A...</p> <p>Una delle donne di via Ungaretti scrive a nome di tutte una lettera di ringraziamento alla maestra di italiano.</p> <p>Scrivi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - che cosa hai imparato; - che cosa ti è piaciuto delle lezioni; - che cosa non ti è piaciuto.
--	---	--

¹⁰ Wadia ha collaborato alla sceneggiatura del film.

<p style="text-align: center;">FAVOLA o GIALLO</p> <p>Trasforma la storia delle amiche per la pelle in una favola a lieto fine.</p> <p>Trasforma la storia delle amiche per la pelle in un giallo¹¹.</p>	<p style="text-align: center;">INTERVISTA</p> <p>Immagina di intervistare una delle amiche di via Ungaretti. Chiedi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - come si è sentita quando è arrivata in Italia; - che cosa è cambiato dopo i primi anni; - che cosa cambierebbe nella sua vita quotidiana. 	<p style="text-align: center;">VIDEO LEZIONE</p> <p>In gruppi di 4 mettete in scena una delle situazioni raccontate nel testo. Registratela col telefonino.</p> <p>Alla fine tutte le scenette vengono presentate al gruppo.</p>
<p style="text-align: center;">DIALOGO INTERCULTURALE</p> <p>In dialogo con un/a vostro/a collega, raccontate un episodio in cui una delle amiche di via Ungaretti (o uno dei loro mariti o figli) si è sentita/o discriminata/o in Italia. Raccontate episodi di discriminazione di cui avete fatto esperienza (o che vi sono stati raccontati).</p>	<p style="text-align: center;">DESCRIZIONE</p> <p>Descrivete uno dei personaggi del testo letterario o del film di Wadia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aspetto fisico - carattere - interessi - prospettive. 	<p style="text-align: center;">PLURILINGUISMO E MULTICULTURALITÀ</p> <p>Scegliete uno dei personaggi plurilingue del romanzo o del film di Wadia e una sequenza del romanzo o del film in cui avete individuato più lingue:</p> <ul style="list-style-type: none"> - continuate la storia in italiano standard; - scrivete il finale nella vostra lingua d'origine.
<p style="text-align: center;">DIALOGO SULLE LINGUE</p> <p>A coppie: ognuno sceglie una lingua diversa e prova a convincere l'altro ad impararla:</p> <ul style="list-style-type: none"> - descrivi perché quella lingua è interessante; - perché la si dovrebbe imparare; - se è diversa dalle altre lingue conosciute etc. 	<p style="text-align: center;">SII CREATIVA/O!</p> <p>Proponi un'attività didattica per tutta la classe.</p>	<p style="text-align: center;">CIBO MULTICULTURALE</p> <p>Ognuno di voi propone un piatto tipico della sua infanzia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - elenca gli ingredienti; - spiega agli altri come si prepara il piatto; - il gruppo sceglie il piatto migliore!

4. TERZO SPAZIO COME LUOGO INTERCULTURALE. CONCLUSIONI

Tutti gli apprendenti sono stati invitati ad articolare le loro prime impressioni di lettura del romanzo, di visione e di ascolto del film, a confrontarle con quelle degli altri, a riflettere su opinioni divergenti o contrarie, a reagire. In questo modo sono stati coinvolti dal punto di vista emotivo, partecipando alla costruzione di senso del testo, il che può motivare a un uso aperto, partecipativo della lingua (Surkamp, 2014: 226).

La nostra esperienza ha rappresentato un dialogo produttivo tra teoria e pratica didattica: la collaborazione tra studenti universitari e scolari di italiano sulla base dei testi

¹¹ Quando si lavora con diversi tipi di testo, è consigliabile analizzarne prima le caratteristiche testuali insieme agli apprendenti. Rimandiamo in proposito a Bartoli Kucher (2013: 95 ss).

di Wadia ha avuto su entrambi i gruppi di apprendenti un forte impatto motivazionale, favorendo il dialogo. Il romanzo plurilingue di Wadia ha creato un ponte tra la didattica della lingua e la didattica della letteratura di lingua straniera mettendo al centro una nuova concezione di cultura, di identità e di diversità (Delanoy, 2014; Bartoli Kucher, 2019).

I risultati della nostra ricerca empirica hanno evidenziato i vantaggi rappresentati dai testi letterari di autori e autrici «che scrivono partendo da altre lingue e da altri mondi», facendosi carico «delle contraddizioni delle loro mille migrazioni e lingue» (Scego, 2018 online). Ci auguriamo che la didattica integrativa della lingua, della letteratura e del film, rappresentata in questo caso dai testi di Laila Wadia, porti al discorso della didattica delle lingue moderne il contributo nuovo «di una cultura diversa che poi è andata a innestarsi nella cultura italiana» (Wadia, intervista 2016: 1).

Ci piace concludere con l'idea di "innesto" di Wadia, l'arricchimento rappresentato dalla mescolanza di lingue e culture:

Amo le interazioni. Senza mescolanze non esisterebbe alcuna forma di vita perché non ci sarebbero né acqua da bere, né aria da respirare, né fuoco per scaldarci e per cucinare. Tutti questi elementi sono nient'altro che abbracci tra atomi, una fratellanza tra sostanze diverse, la contaminazione di elementi puri che da soli non riescono a dare forma all'essenziale, perché il miracolo della vita è dovuto al meticcio (Wadia, 2007b: 9).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bartoli Kucher S. (2013), "Testi letterari e film per capire e raccontare storie: competenza narrativa e competenza interculturale nella didattica delle lingue straniere", in Rückl M., Santoro E., Vedder I. (a cura di), *Contesti di apprendimento di italiano L2 tra teoria e pratica didattica*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 89-100.
- Bartoli Kucher S. (2019), *Scritture in viaggio nel Mediterraneo. Proposte di didattica integrativa tra lingua, letteratura e film*, Pacini, Pisa.
- Belke G. (2012⁵), *Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft*, Schneider, Baltmannsweiler.
- Benucci A. (a cura di) (2015), *L'intercomprensione: il contributo italiano*, UTET, Torino.
- Bhabha H. (1994), *The Location of Culture*, Routledge, London-New York (trad. it. di Antonio Perri *I luoghi della cultura*, (2001), Roma, Meltemi, Roma).
- Costamagna L. (2010), "L'apprendimento della fonologia dell'italiano da parte di studenti sinofoni: criticità e strategie", in Bonvino E., Rastelli S. (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il Progetto Marco Polo*, Atti del XV Seminario AICLU (Roma, 19 Febbraio 2010), Pavia University Press, Pavia, pp. 49-65.
- Council of Europe (2018), *Companion Volume to the CEFR with new descriptors*, Strasbourg. Nuova edizione 2020 *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment Companion volume*. Trad. it di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in Italiano LinguaDue, 2, 2020.
- Delanoy W. (2014), "Mehrsprachigkeit, Englisch und Literatur(unterricht)", in *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19, 1, pp. 63-76.
- Fäcke Ch. (2010), *Fachdidaktik Französisch*, Narr Francke Attempto, Tübingen.
- Hallet W. (2010), "Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht", in Hecke C., Surkamp C. (a cura di), *Bilder im*

- Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*, Narr, Tübingen pp. 26-54.
- Hallet W. (2016), "Teaching Multimodal Novels", in Delanoy W., Eisenmann M., Matz F. (a cura di), *Learning with Literature in the EFL*, Peter Lang, Wien, pp. 77-126.
- Hecke C., Surkamp C. (2010), *Bilder Im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*, Tübingen, Narr.
- Held G. (2009), "Le texte spectacle – Überlegungen zu Veranschaulichungsstrategien auf multimodalen Printtexten", in Kaluweit R., Pfänder St. (a cura di), *FrankoMedia: Aufriß einer Französischen Sprach- und Medienwissenschaft*, Berliner Wissenschaftsverlag, Berlin, pp. 125-145.
- Lazzari L. (2014), "Identità e alterità nel romanzo "Amiche per la pelle" di Laila Wadia", in *Altrelettere*, 11, https://www.altrelettere.uzh.ch/article/view/al_uzh-25.
- Mari L. (2016), *Intervista a Laila Wadia*:
<http://newitalians.eu/wp-content/uploads/2016/05/Wadia.pdf>.
- Moll N. (2002), "Le narrazioni letterarie e cinematografiche della migrazione: una ricerca sul Mediterraneo", in Gnisci A., Moll N. (a cura di), *Diaspore europee & Lettere migranti*, Lettere migranti, Roma, pp. 161-174.
- Roccati G. (2017), *Babylon Sisters*, Italia-Croazia.
- Roche J. (2013), *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb-Kognition-Transkulturation*, Narr, Tübingen.
- Scego I. (2018), "La vittoria di Helana Janeczek allo Strega va oltre la letteratura", in *Internazionale* 6 luglio:
<https://www.internazionale.it/opinione/igiaba-scego/2018/07/06/helena-janeczek-premio-strega>.
- Schumann A. (2008), "Transkulturalität in der Romanistischen Literaturdidaktik. Kulturwissenschaftliche Grundlagen und didaktische Konzepte am Beispiel der littérature beur", in *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 37, pp. 81-93.
- Surkamp C., Nünning A. (a cura di) (2014²), *Englische Literatur unterrichten 2. Unterrichtsmodelle und Materialien*, Kallmeyer/ Klett, Seelze.
- Surkamp C. (2014), "Mündlichkeit im fremdsprachlichen Literaturunterricht: das Unterrichtsgespräch revisited", in Burwitz-Melzer E., Königs F. G., Riemer C. (a cura di), *Perspektiven der Mündlichkeit. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Narr, Tübingen.
- Vattimo G., Welsch W. (a cura di) (1998), *Medien-Welten Wirklichkeiten*, Fink, München.
- Vedovelli M. (2015), "Fra 40 anni, l'Italia che verrà. Lo spazio linguistico e culturale italiano fra lingue immigrate, andamento demografico, ripresa economica", in *Italienisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur*, 73, 1, pp. 78-109.
- Vedovelli M. (2017), "Il cinema e il nuovo spazio linguistico italiano fra immigrazione e emigrazione", in *Mosaic. The Journal for Language Teachers*, 12, 1, pp. 5-32.
- Wadia L. (2005), "Curry di pollo", in Kuruvilla G., Mubiay I., Scego I., Wadia L., *Pecore nere*, Laterza, , Bari-Roma, pp. 39-52.
- Wadia L. (2007a), *Amiche per la pelle*, edizioni e/o, Roma.
- Wadia L. (2007b), "Introduzione", in Wadia L. (a cura di), *Mondopentola*, Cosmo Iannone, Isernia, pp. 9-13.
- Welsch W. (2003), "Rolle und Veränderungen der Religion im gegenwärtigen Übergang zu transkulturellen Gesellschaften", in Siedler D. Chr. (a cura di), *Religionen in der Pluralität. Ihre Rolle in postmodernen Gesellschaften. Wolfgang Welschs Ansatz in christlicher und islamischer Perspektive*, Alektor, Berlin, pp. 13-47.